

Bauer, Karl-Oswald

Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 3, S. 343-359



Quellenangabe/ Reference:

Bauer, Karl-Oswald: Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 3, S. 343-359 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68216 - DOI: 10.25656/01:6821

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68216>

<https://doi.org/10.25656/01:6821>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 3 – Mai/Juni 1998

Essay

- 331 HORST RUMPF
Das kaum auszuhaltende Fremde. Über Lernprobleme im
Horror vacui

Thema: Empirische Lehrerforschung

- 343 KARL OSWALD BAUER
Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von
Lehrerinnen und Lehrern
- 361 KARIN SCHÄFER-KOCH
Bedingungen des Medieneinsatzes in der Gymnasialen Oberstufe.
Ergebnisse einer vergleichenden Studie an Gymnasien in den alten und
neuen Bundesländern
- 379 BERND FIEGE/RAINER DOLLASE
Evaluation Kollegialer Beratung in Gruppen von Lehrern und
Lehrerinnen

Diskussion

- 397 VOLKER SCHUBERT
Kooperatives Lernen lernen? Zur Diskussion über das Bildungswesen
in Japan

Weitere Beiträge

- 411 JÖRG RUHLOFF
Versuch über das Neue in der Bildungstheorie

Besprechungen

- 425 KLAUS PRANGE
Heinz-Hermann Krüger: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. II.)
Klaus Harney/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. III.)
Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. IV.)
- 430 VERA MOSER
Berno Hoffmann: Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation.
- 432 UTE SIEBERT
Rainer Loska: Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung.
- 435 DIETFRIED KRAUSE-VILMAR
Margarete Götz: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßstäbe.
- 439 PETER MARTIN ROEDER
Arnold J. Heidenheimer: Disparate Ladders. Why School and University Policies Differ in Germany, Japan, and Switzerland.
- 445 FRIEDHELM SCHÜTTE
Günter Pätzold: Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996. Quellen zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland (2 S.)
- 447 NORBERT VOGEL
Rainer Brödel (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen.

Dokumentation

- 451 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1997
- 483 Pädagogische Neuerscheinungen

Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern

Zusammenfassung

Auf der Grundlage einer qualitativ empirischen Studie (Teilnehmende Beobachtung, Interviews und Datenanalyse nach den Regeln der „grounded theory“) werden fünf Dimensionen des professionellen Handlungsrepertoires von Lehrerinnen und Lehrern dargestellt und durch Fallbeispiele illustriert. Zur Erklärung der persönlichen Weiterentwicklung im Beruf wird der Begriff des professionellen Selbst eingeführt und durch Fallstudien belegt. Professionalisierung wird als institutionell gestützte Selbsterziehung gedeutet. Dabei geht es in einem spiralförmig verlaufenden Prozeß immer wieder um die Überwindung der eigenen professionellen Unvollkommenheit durch Reflexion und Verbesserung der eigenen Praxis. Der institutionelle Kontext der jeweiligen Arbeitsorganisation kann Prozesse der professionellen Selbsterziehung fördern oder behindern.

1. Untersuchungsfeld

Gegenstand dieses Aufsatzes ist die berufliche Handlungskompetenz in institutionellen Kontexten, in denen pädagogische Ziele verfolgt werden. Die öffentliche Schule ist ein Beispiel für eine solche Institution. Möglicherweise sind professionelle pädagogische Kompetenzen jedoch nur zum Teil an bestimmte Kontexte gebunden. Diese Vermutung kann als Frage formuliert werden: Gibt es eine professionelle pädagogische Handlungskompetenz, die außer den üblichen Kriterien für Professionalität zwei weitere Bedingungen erfüllt, nämlich zugleich grundlegend und spezifisch zu sein? Mit „grundlegend“ und „spezifisch“ ist gemeint: Diese Handlungskompetenz ist allen akademisch ausgebildeten pädagogischen Praktikern (Diplomsozialpädagogen, Diplompädagogen mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Diplomrehabilitationspädagogen, Lehrern usw.) gemeinsam und gehört zu den Basiskompetenzen. Und: Durch diese Handlungskompetenz unterscheiden sich professionelle Pädagogen von Angehörigen anderer akademisch ausgebildeter praktisch tätiger Berufsgruppen wie etwa praktizierenden Soziologen, Psychologen, Betriebswirten. Wodurch läßt sich pädagogische Professionalität definieren? Genügen hier die üblichen Kriterien, mit denen Professionen von anderen Gruppen von Berufsinhabern abgegrenzt werden? Worin könnten die Ziele einer weiteren Professionalisierung, speziell der Lehrerinnen und Lehrer, gesehen werden?

Diese Fragen lassen sich theoretisch bearbeiten, etwa durch die Rekonstruktion der besonderen Logik pädagogischen Handelns in Abgrenzung von anderen Handlungsformen; sie lassen sich auch empirisch und hermeneutisch bearbeiten: durch Beobachtung, Analyse, Interpretation und Reflexion des Handelns von Pädagogen.

Aus der Perspektive des teilnehmenden Beobachters an pädagogischen Arbeitsprozessen in der Organisation Schule ergibt sich folgendes Bild. Neben hochprofessionell wirkenden Lehrerinnen und Lehrern (zu den Kriterien pädagogischer Professionalität und zum Beobachtungsverfahren siehe die Abschnitte 3 und 4) trifft der Beobachter auf Lehrpersonen, die ihm wenig professionell erscheinen. Diese Lehrpersonen zeigen in komplexen Situationen während des Unterrichts Unsicherheit, sie haben Schwierigkeiten am Anfang und Ende einer Lerneinheit, sie erweisen sich als ungeschickt beim Gestalten der Übergänge zwischen aufeinanderfolgenden Lernphasen oder beim Methodenwechsel, sie haben Kommunikationsprobleme mit ihren Lerngruppen (unklare Arbeitsanweisungen, unzureichende Präsentation von Informationen, schwerverständliche inhaltliche Ausführungen) und machen den Eindruck, oft überfordert zu sein. Beide Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern haben aber die gleiche anspruchsvolle, lang dauernde zweiphasige Ausbildung erhalten, sie haben die gleichen Examina absolviert, gehören womöglich demselben Berufsverband an und vertreten eine ähnliche Berufsethik. Fachwissenschaftlich sind beide offenbar hoch kompetent. Wie ist der enorme Unterschied bei der Bewältigung alltäglicher Arbeitsaufgaben zu erklären?

Die hier vorgeschlagene Erklärung lautet: Sie verfügen über ein unterschiedlich ausgeprägtes professionelles pädagogisches Handlungsrepertoire. Aber auch dies reicht als Kriterium für Lehrerprofessionalität noch nicht aus; vielmehr erfordert pädagogische Professionalität auch ein Bewußtsein von der persönlichen Entwicklungsaufgabe, die jedem Pädagogen gestellt ist. Dieses steuernde Bewußtsein der eigenen (imperfekten) Professionalität wird im folgenden als „professionelles Selbst“ bezeichnet.

Leitend für die Darstellung ist die These, daß die Begriffe „pädagogisches Handlungsrepertoire“ und „professionelles Selbst“ als Schlüsselkategorien dazu geeignet sind, ein empirisch gut begründetes Modell pädagogischer Professionalität zu entwickeln. Dieses Modell dient der Selbsterklärung und Verständigung innerhalb der pädagogischen Professionen und enthält normative Anteile, die es ermöglichen, Wandlungsprozesse der Lehreraarbeit zu bewerten.

2. Handlungsrepertoire

Handlungsrepertoires sind hoch verdichtete Verknüpfungen kognitiver Strukturen mit motorischen Abläufen, die es Handlungsträgern ermöglichen, rasch, ohne Verzögerung, sicher und zielstrebig in komplexen Situationen zu agieren. Für professionelles Handeln sind gut ausgeformte Handlungsrepertoires von zentraler Bedeutung. Zwischen pädagogischem Wissen und pädagogischem Können besteht eine erhebliche Differenz. Erst deren Überbrückung führt zu einer professionellen pädagogischen Kompetenz. Aus der Beobachterperspektive wirkt Handeln dann professionell, wenn es zielsicher, flüssig und gekonnt erfolgt und wenn es zur rechten Zeit und im rechten Tempo geschieht. Für den wissenschaftlich begründeten Professionsbegriff ist von entscheidender Bedeutung, ob es gelingt, diese Dimension des praktischen pädagogischen Könnens zu präzisieren und der Forschung zugänglich zu machen.

Nur wenige Autoren haben bei der Formulierung ihrer Kriterien für Professionalität diesen Gesichtspunkt des Könnens berücksichtigt. Untersuchungen zur Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern wurden weitgehend ohne professionalisierungstheoretische Überlegungen durchgeführt (WAHL 1991), obwohl die praktischen Konsequenzen für die Pädagogenfortbildung (z.B. WAHL/WÖLFING/RAPP/HEGER 1993) durchaus professionellen Kriterien genügen würden. Untersuchungen zur Professionalität und zum Berufswissen von Lehrerinnen und Lehrern haben nur einen indirekten Bezug zur Handlungskompetenz hergestellt (TERHART 1991; TERHART 1996; SCHWÄNKE 1988; BÖTTCHER 1996). Die Verknüpfung von handlungsbezogener Lehrerforschung und Professionalisierungstheorie halte ich für sehr bedeutsam, weil sie es ermöglicht, einige höchstwahrscheinlich irreführende Annahmen über das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik und Lehrerbildung zu überwinden.

Neben WAHL hat im deutschsprachigen Raum vor allem BROMME (1992) versucht, die Beziehungen zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen wissenschaftlich aufzuklären. Die Auseinandersetzung mit seinen Arbeiten hat zum hier verwendeten Konzept der pädagogischen Handlungsrepertoires beigetragen. In der psychologischen Expertenforschung spielt der Begriff des „tacit knowledge“, des unausgesprochenen, zum Teil nichtbewußten Wissens, eine zentrale Rolle. Damit ist folgendes gemeint.

Experten-Lehrer (Lehrer, die ihre Arbeit gekonnt und flüssig gestalten und in ihrem Beruf erfolgreich sind) können mehr, als sie wissen. Umgekehrt läßt sich feststellen, daß Lehrer-Anfänger oft mehr wissen, als sie können. Die Gründe hierfür hat BROMME (1992, S. 121 ff.) ausführlich diskutiert und unterschiedliche Theorieansätze zur Erklärung referiert und bewertet. Ich fasse hier nur kurz zusammen: Experten-Lehrer wissen in pädagogischen Interaktionssituationen, wie etwas geht, ohne angeben zu können, warum es geht. Die Logik ihres Handelns ist zwar explizierbar; und auf diese Weise entsteht auch soziales Wissen über ihr Handeln. Aber dieses Wissen ist kein kognitives Wissen, das heißt, es steht dem Handlungsträger nicht zur Verfügung und wird von ihm auch nicht benötigt. Der Handlungsträger kann sich an einem Modell orientieren, oder er hat die motorischen Abläufe durch sensumotorische Rückmeldung eigener Versuche erlernt, ohne je darüber nachgedacht zu haben. Außerdem kann er sich auf soziales Wissen stützen, das auf verschiedene Personen verteilt ist. Auch Schüler als Hauptinteraktionspartner verfügen über Interaktions- und Rollenwissen, an das Lehrer anknüpfen, ohne dessen Inhalte zu kennen oder kennen zu müssen. Diese Besonderheit des Experten-Wissens macht die Vermittlung pädagogischer Kompetenz in wissenschaftlichen Studiengängen dann zum Problem, wenn wissenschaftliches Denken und Handeln zum Modell für den Erwerb pädagogischer Kompetenz wird. Dieses Problem tritt jedoch nicht auf, wenn die Differenz zwischen wissenschaftlichem und pädagogischem Handeln bewußt gehalten wird.

Im Können zeigt sich auch insofern verborgenes Wissen, als Wissen teilweise erst im Vollzug der Handlung, also durch Können, entfaltet wird. Der Experte greift auf einen Wissenskern zurück, aus dem heraus er in der Interaktionssituation explizites Wissen generiert. Um nun diese nichtbewußten, nur teilweise explizierbaren, nur begrenzt kognitiven Wissensbestände, die dem Können zugrunde liegen, zu bezeichnen, wird hier der Begriff „Handlungsrepertoire“ verwendet. Das Handlungsrepertoire besteht aus motorischen Abläufen, die mit Wissenskernen in hochverdichteter Form verknüpft sind und zügiges, flüssiges, gekonntes Interagieren ermöglichen. Diese Kombinationen von motorischen Abläufen und Wissenskernen bilden vermutlich Gruppen, die untereinander kombinierbar sind. Sie werden mit Wahrnehmungen und Situationsinterpretationen verknüpft, die ebenfalls nicht vollständig explizierbar sind. Begriffe wie „implizites Wissen“, „Intuition“, „Erfahrung“ finden hier ihre Begründung.

Handlungsrepertoires liegen hochverdichtete Wissensbestände zugrunde, die nur teilweise bewußtgemacht werden können. Diese Annahme hat wichtige forschungsmethodische Konsequenzen. Lehrerhandeln muß beobachtet, interpretiert, möglicherweise sogar experimentell im Sinne dieser Fragestellung angeregt und künstlich verzögert werden, um überhaupt Forschungsgegenstand werden zu können. Eine Rekonstruktion des impliziten Wissens ist sinnvoll,

wenn es darum geht, alternative Modelle von pädagogischer Ausbildung zu bewerten. Wir haben aus diesem Grund im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten mehrjährigen Projektes (BAUER/KOPKA/BRINDT 1996) mit den Methoden „Teilnehmende Beobachtung“, „Teilstrukturiertes Interview“ und „Feldexperiment“ gearbeitet, um sowohl den Professionsbegriff zu schärfen als auch empirisch faßbare Komponenten eines professionellen pädagogischen Handlungsrepertoires nachzuweisen.

Begleitet und untersucht wurden 30 Lehrerinnen und Lehrer, 15 Männer und 15 Frauen, die in fünf Gymnasien, drei Hauptschulen und einer Gesamtschule im östlichen Ruhrgebiet unterrichten. Diese 30 Fälle wurden aus einer größeren Zahl von etwa 60 Fällen ausgewählt, die sich aufgrund eines Rundschreibens bei der Forschergruppe gemeldet und Interesse bekundet hatten. In den ausgewählten 30 Fällen wurden jeweils mindestens mehrwöchige teilnehmende Beobachtungen durchgeführt, dazu kamen in 16 Fällen Intensivinterviews, in acht Fällen Feedbackrunden mit Lehrergruppen und in zwei Fällen kommentierte Videoaufzeichnungen der Arbeitsumgebungen. Die Forschergruppe, bestehend aus zwei Wissenschaftlern und zwei studentischen Hilfskräften, hat im Laufe von vier Jahren insgesamt 350 Beobachtungstage dokumentiert. Jedes Mitglied der Projektgruppe hat also etwa 80 bis 90 Tage im Forschungsfeld verbracht. Nach Möglichkeit wurden die Lehrpersonen jeweils während ganzer Arbeitstage begleitet. Grundlage für die teilnehmende Beobachtung war ein Protokolleitfaden, der mehrfach überarbeitet wurde. Die letzte Fassung ist vollständig abgedruckt in BAUER, Kopka und BRINDT (1996, S. 71 ff.).

3. Handlungsrepertoire und pädagogische Professionalität

Die folgende Arbeitsdefinition pädagogischer Professionalität ist im Laufe der empirischen Arbeit erst entstanden. Parallel zur Feldarbeit fand eine Auseinandersetzung mit Professionalisierungskonzepten statt. Forscherinnen und Forscher, die sich den Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern zuwandten, stellten fest, daß diese ihre pädagogische Kompetenz erst während der Praxis, also durch persönlich-berufliche Erfahrung, erwerben (FLAAKE 1989; HIRSCH 1990; HUBERMAN 1992; TERHART 1994; TERHART u. a. 1994). Wenn diese Untersuchungsergebnisse gültig sind, muß man schlußfolgern, daß eine nach formalen Kriterien vielleicht sogar beachtliche Professionalität keineswegs ausreichende Berufskompetenz garantiert. Die folgende Definition versucht daher, Professionalität weitgehend unabhängig von formalen Kriterien zu bestimmen.

Definition pädagogischer Professionalität:

Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nichtalltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflußbereich übernimmt.

Das Handlungsrepertoire stellt also nur eine von fünf Bedingungen dar, die erfüllt sein müssen, damit von einer vollständig entwickelten pädagogischen Professionalität gesprochen werden kann. Die hier vorgeschlagene Definition ist

empirisch, das heißt, die Kriterien sind durch Beobachtung, Befragung, Interview und Analyse vorhandener Daten erfaßbar. Zugleich enthält die Definition einen normativen Anteil, denn die Kriterien sind aus einer Modellvorstellung gelungenen pädagogischen Handelns hergeleitet. In der Praxis sind sie nur zum Teil und in unterschiedlichen Ausprägungen tatsächlich erfüllt. Von 30 beobachteten Lehrerinnen und Lehrern, die wir über mehrere Wochen oder Monate begleitet haben, erfüllten nur zwei alle in der Definition enthaltenen Kriterien.

4. Forschungsmethode

Bei der Entwicklung des Forschungsdesigns, das im Laufe des Forschungsprozesses fortlaufend verändert und angepaßt wurde, wurde versucht, pragmatischen Notwendigkeiten und wissenschaftstheoretischen Ansprüchen zugleich gerecht zu werden. Wissenschaftstheoretisch stand die Forschungsgruppe vor dem Problem, Methoden finden oder entwickeln zu müssen, die eine Datenerhebung und -auswertung im Hinblick auf die Rekonstruktion der Handlungslogik in pädagogischen Situationen ermöglichen. Außerdem war von vornherein ausgeschlossen, daß mit festen, vorgegebenen Kategorien gearbeitet würde. Die vorhandenen Kategorien zur Beschreibung und Analyse professionellen pädagogischen Handelns erschienen uns unzureichend. Und schließlich gingen wir von der Annahme aus, daß pädagogisches Handeln auf unausgesprochenem, unbewußtem, implizitem Wissen aufbaut, das wir nur durch Teilnahme an Handlungssituationen, nicht aber durch noch so ausgefeilte Interviews würden erfassen können.

Den Anspruch auf eine Kontrolle der Validität unserer Kategorien und unseres theoretischen Modells wollten wir auf jeden Fall aufrechterhalten. Das heißt, wir orientierten uns an den Gütekriterien quantitativer Forschung und versuchten, entsprechende Analogien für unsere qualitative Vorgehensweise zu finden. Um der ersten Gefahr, die wir sahen, nämlich der Projektion normativer Vorstellungen auf die Untersuchungsgegenstände, wirksam zu begegnen, entschieden wir uns in der ersten Beobachtungsphase für die Anwendung ethnographischer Methoden. Der bereits erwähnte Beobachtungsleitfaden enthält in seiner letzten Fassung folgende Beobachtungsaufgaben:

Setting/Ambiente, Personen und Rollen, Wertestruktur, Arbeitsaufgaben, Unterrichtsform, Sozialform, Themen, Phasen, Regeln und Rituale, Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern, Handlungen außerhalb des Unterrichts, Gesamteindruck, Beobachtungsdimensionen.

Bei der Datenauswertung zeigte sich dann, daß wir mit ethnographischen Verfahren nur zu unbefriedigenden Ergebnissen kamen. Auf der Suche nach theoriegenerierenden Auswertungsverfahren stießen wir auf die „grounded theory“ (GLASER/STRAUSS 1967; STRAUSS 1994; STRAUSS/CORBIN 1996). Gewiß wären auch andere Auswertungsverfahren in Frage gekommen wie beispielsweise die Rahmenanalyse in Anlehnung an GOFFMAN (vgl. SILVERMAN 1993). Daß wir uns für die grounded theory entschieden haben, hatte seinen Hauptgrund in der didaktischen Handhabbarkeit der Auswertungsmethoden und in der Tatsache, daß wir qualitativ hochwertige Studien fanden, deren Autoren nach dieser Methode gearbeitet hatten (zu den methodischen Problemen und Details vgl. BAUER/KOPKA/BRINDT 1996, S. 29 ff.).

Die grounded theory als Methode ist nach N.K. DENZIN (1994) die derzeit am weitesten verbreitete qualitative Methode. Um ihre Nachteile – Nähe zum Positivismus, Gefahr der Flucht in abstrakte Kategorien, Verlust der Lebensnähe (DENZIN 1994) – auszugleichen, haben wir bei der Auswertung zusätzlich und parallel mit verdichteten Fallbeispielen und Typologien, also eher ethnographisch ausgerichteten Verfahren, gearbeitet.

5. Dimensionen des Handlungsrepertoires

Ein erstes wichtiges Ergebnis der empirischen Feldstudie ist die Bestimmung von fünf Dimensionen pädagogischer Handlungsrepertoires.

5.1 Soziale Strukturen bilden

Pädagogen arbeiten meist mit Gruppen von Lernenden zusammen. Lerngruppen entwickeln spontan soziale Strukturen, die aber oft nicht für die Zusammenarbeit in der jeweiligen Lernumgebung geeignet sind. Lehrerinnen und Lehrer greifen hier aktiv ein und schaffen soziale Strukturen, beispielsweise durch den Wechsel von Arbeit in Großgruppen, Kleingruppen, Partnerarbeit, Einzelarbeit oder durch die Bildung zeitstabiler Projektgruppen. Ziel der sozialen Strukturbildung ist ein hohes Maß an Selbstorganisation in der Schülergruppe. Pädagogen müssen dazu aber auch Leitungs- und Animationsfunktionen übernehmen, indem sie z.B. Kommunikationsmuster vorgeben oder mit der Lerngruppe Regeln für die Zusammenarbeit entwickeln, die visualisiert und im Klassenraum aufgehängt werden.

Die Dimension der sozialen Strukturbildung hat Vorrang vor den anderen Dimensionen, weil Handlungsrepertoires in dieser Dimension erforderlich sind, um Voraussetzungen für die inhaltliche Arbeit im Unterricht zu schaffen.

Herr KRONER (alle Namen verändert) arbeitet konsequent mit stabilen Kleingruppen. In einer Lerngruppe beispielsweise bestehen sieben Tischgruppen aus je vier Schülerinnen und Schülern. Die Lernenden bekommen oft Aufgaben, die sie in Kleingruppen bearbeiten. Ergebnisse der Gruppenarbeit werden in unterschiedlicher Form präsentiert. Der Unterricht ist überwiegend produktorientiert (Resultate werden an der Wand aufgehängt oder sorgfältig dokumentiert), gruppenbezogen (Aufgabenstellung und Bewertung werden an die Kleingruppe adressiert). Er enthält ein Wettbewerbselement, das heißt, die Gruppenergebnisse werden manchmal verglichen und bewertet. Dabei gilt das Prinzip einer weitgehenden Selbstorganisation. Die Kleingruppen müssen Arbeitsabläufe und Themengestaltung selbst regeln (Fallbericht KRONER 040695)¹.

Im folgenden Beispiel wird die Kleingruppenarbeitsphase mit Gruppen von nur kurzer Dauer durchgeführt. Zur Gruppenbildung wird ein wirksamer Unterbrecher eingesetzt, dessen spielerischer Charakter die Nebenwirkung hat, gute Stimmung zu erzeugen.

1 Die Zahlen hinter den zitierten Fallberichten beziehen sich auf die für das genannte DFG-Projekt erstellten Dokumente.

Herr SCHILLER hat farbige Karten vorbereitet, damit die Schüler in zufällig gebildeten Arbeitsgruppen arbeiten können. Jeder Schüler zieht eine Karte. Auf den Karten stehen die Namen von Mittelgebirgen. Schüler mit gleichen Begriffen finden sich zu einer Gruppe zusammen. Die entstehende Unruhe ist nur von kurzer Dauer. Nach der Gruppenbildung erhalten die Gruppen ihren Arbeitsauftrag. Herr SCHILLER nutzt die Zeit der Gruppenarbeit, um das Klassenbuch zu führen. Er bleibt aber ansprechbereit und aufmerksam (Fallbericht SCHILLER 1192).

An diesem Fallbeispiel wird deutlich, wie eine bestimmte Methode angewendet wird, um die Kommunikationsstruktur in der Lerngruppe gezielt zu verändern. Herr SCHILLER verfügt souverän über diese Methode. Er braucht jedoch nicht zu wissen, warum sie besser funktioniert als beispielsweise eine bloß verbal gegebene Anweisung, sich zu Gruppen einer bestimmten Größe zusammenzufinden. Er weiß, wie sie funktioniert und daß sie besser funktioniert als andere ihm bekannte Methoden, den Übergang von einer Kommunikationsstruktur zu einer anderen herbeizuführen.

5.2 Interagieren

In pädagogischen Situationen sind allerdings Handlungsrepertoires gefragt, die der besonderen sozialen Situation und den Zielen pädagogischen Handelns entsprechen. Beispielsweise werden Gefühle wie Interesse, Neugier, Freude so deutlich gezeigt, daß sie von den Lernenden auch wahrgenommen werden. Auch ritualisierte Formen des Feedbackgebens und -empfangens gehören in die Dimension Interaktion. Von großer Bedeutung ist die Fähigkeit, Humor zu zeigen und den Humor der Interaktionspartner wahrzunehmen und anzunehmen. Zur professionellen Haltung in der Interaktion gehören schließlich auch emotionale Ausgeglichenheit und eine durch höfliches und freundliches Auftreten ausgedrückte positive Grundeinstellung gegenüber Schülern und Kollegen.

„Ich meine, das ist sicherlich auch so, daß, wenn meine eigene Begeisterung erkennbar wird, der Funke überspringt, aber das ist eben wichtig, daß man hinter den Sachen steht, die man verkauft, das gilt nicht nur für den Vertreter, auch für den Pädagogen. Das ist auch das, was ich aus den Reaktionen ehemaliger Schüler entnehme, ..., ja, das war nicht nur einfach der Stoff, sondern du hast das verkörpert auch, und das ist rübergekommen“ (Interview SCHILLER 071093).

Begeisterung, der überspringende Funken und die Verkörperung in der Interaktion sind die entscheidenden Bedingungen für wirksames pädagogisches Interaktionshandeln, die Herr SCHILLER nennt.

Die Dimension der Interaktion und die im folgenden beschriebene Dimension der Kommunikation stehen in einem Spannungsverhältnis zu den Dimensionen Soziale Strukturbildung und Hintergrundarbeit. Diese Spannung kommt auch im unterschiedlich akzentuierten Selbstverständnis verschiedener Lehrergruppen zum Ausdruck. Exemplarisch ist hier die Unterscheidung zwischen soziotechnischem und kommunikativ-interaktionistischem Selbstverständnis zu nennen, die P. HÜBNER (1996) in seiner empirischen Vergleichsstudie pädagogischer Berufskulturen in Berlin verwendet. Vermutlich gehört jedoch die Spannung zwischen kommunikativ-interaktionistischen Interpretationen und Handlungsentwürfen und soziotechnischen Interpretationen und Handlungsplänen zum Beruf des Pädagogen wie die Spannung zwischen Improvisation und ge-

plantem Vorgehen zum Beruf des Kabarettisten. Wie diese Spannung jeweils ausgehalten wird und wie das Gewicht zwischen Interaktion und Soziotechnik verteilt wird, das allerdings ist interindividuell unterschiedlich ausgeprägt.

5.3 Kommunizieren

Wir haben diese Dimension von derjenigen der Interaktion unterschieden, um Handlungsrepertoires zusammenzufassen, die sich vor allem auf die Informationsübermittlung richten. Hierzu gehören die Gesprächsmoderation, das Experteninterview, einen Kurzvortrag halten, interessante Fragen verständlich stellen und klare Anweisungen geben. Seit kurzem kommen hier auch Fähigkeiten zur Nutzung von Netzen zur Datenübertragung ins Spiel. Hierzu gehört aber auch die Fähigkeit zur stellvertretenden Deutung, das heißt, die Fähigkeit zu kommunikativem Handeln, welches dazu beiträgt, daß Lernende Klarheit über ihre Ausgangssituation, ihre Einstellung zur Aufgabe und über ihre Handlungsmöglichkeiten in der Lernsituation bekommen. Einführendes Verstehen, Paraphrasieren, klärende Fragen stellen, Konfrontieren usw. sind in diesem Teilrepertoire enthalten.

Die erste Gruppe spielt im Rollenspiel ihre Ergebnisse der gesamten Lerngruppe vor. Anschließend bespricht die Lerngruppe die Szene. Herr QUECK faßt jeweils die Wortbeiträge der Schüler mit eigenen Worten zusammen (paraphrasiert) und trägt so zum besseren Verständnis bei (Fallbericht QUECK 301192).

Frau FLÜSTER, eine Hauptschullehrerin, spricht auffallend deutlich und klar und begleitet jede wichtige Äußerung mimisch und gestisch. Emotionale Anteile werden expressiv verstärkt, so daß der Beobachter den Eindruck hat, eine Schauspielerin auf der Bühne zu erleben. Schwierige oder unbekannte Wörter in Englisch werden durch Körperbewegungen und kleine Spontaninszenierungen verständlich und anschaulich gemacht (verdichteter Fallbericht FLÜSTER 1095).

Im Verlauf des Interviews im Anschluß an die Beobachtungssituation äußert der Beobachter die Vermutung, daß Frau FLÜSTER ein entsprechendes Training oder eine Schauspielschule absolviert habe. Frau FLÜSTER verneint dies jedoch und erklärt, sie habe immer schon Freude an solchen Formen der Darstellung gehabt und habe durch Erfahrung gelernt, diese Neigung und entsprechende Fähigkeiten im Beruf einzusetzen. Das zugrundeliegende Wissen ist zum größten Teil implizit. Zwischen dem sozialen Konstrukt des Beobachters und dem internen Wissen der Lehrerin besteht eine Differenz, die für den Forschungsprozeß durchaus produktiv ist. Der Beobachter-Forscher formuliert die Hypothese, daß Frau FLÜSTER ihre professionell anmutende Interaktionskompetenz durch positive Rückmeldungen von seiten der Schüler in der pädagogischen Interaktion ausgeformt hat. Wichtig ist dabei die Aussage der Lehrerin, daß sie von sich aus diesen Weg der Vervollkommnung eines vorhandenen Talents gewählt hat.

5.4 Gestalten

Gestaltung beginnt bei der eigenen Person, bei Stimme, Mimik, Gestik, Kleidung und Körperbewegungen im Raum. Gestaltung bezieht sich weiter auf den Raum, das Mobiliar, die Geräte, die Nutzung der Wandflächen. Zum Handlungsreper-

toire in dieser Dimension gehört auch das Markieren von Anfängen und Abschlüssen durch Rituale oder andere nonverbale Signale und Handlungen.

Frau WINTER, eine Hauptschullehrerin, zum Thema „Gestaltung der Unterrichtsumgebung“:

„Ja, das sagte jetzt komischerweise die Blockpraktikantin, als sie jetzt da war: ‚Sie haben aber ein schönes Klassenzimmer!‘ (Lacht.) Und sie sagte, sie war an einer Grundschule schon mal. Und sie hat noch eine Schwester, die an der Grundschule auch als Studentin im Moment noch ein Blockpraktikum macht. Und die erzählt, wie toll das so ist und wie oft so weiterführende Schulen dann (schlecht) aussehen. Und sie meinte, das fänd’ sie ja gut, daß das in ähnlichem Stil so weitergehe. Ja, und das ist mir auch wichtig ... Auch als ich Sekretärin war, da habe ich mir mein Büro auch schön gemacht. Ich muß ja schließlich den ganzen Tag oder den halben Tag da zubringen. Und die Schüler auch“ (Interview WINTER 090595).

Frau WINTER bemüht sich intensiv, auch auf der Sekundarstufe I eine saubere, ansprechende, pädagogisch gestaltete Umgebung mit ihren Schülerinnen und Schülern zu schaffen.

Herr QUECK bezieht in seine Unterrichtsarbeit ungewöhnliche, überraschende und anregende Gestaltungselemente ein, wie das folgende Fallbeispiel zeigt.

Zu Beginn der Unterrichtsstunde im Fach Religion bei Herrn QUECK malen die Schüler der Jahrgangsstufe 7 einen Cola-Automaten. Dadurch wird auf seiten der Schüler Interesse geweckt. Neugier und Verunsicherung zeigen sich in Ausrufen wie „Was soll denn das?“ und „Was hat das mit Religion zu tun?“. Die Unruhe im Klassenraum nimmt weiter zu, und die Schüler bestürmen Herrn QUECK mit Fragen, warum sie einen Automaten malen sollen. Herr QUECK parodiert schweigend und mit übertriebener Denkerpose die Schüler. Klaus ruft: „Da steckt was dahinter ...“ Thema der Stunde, so stellt sich schließlich heraus, ist der Aberglaube (Beobachtung QUECK 010292).

Das folgende Beispiel zeigt, wie durch eine Handlung in der Gestaltungsdimension mehrere Ziele zugleich verfolgt werden. Die Lehrerin nimmt einen Raumwechsel vor und läßt die Schülerinnen und Schüler etwas praktisch tun, nämlich einen Meßvorgang auf recht altertümliche Weise durchführen. Sie weckt auf diese Weise wieder Interesse und Neugier, belebt die Lerngruppe und bewirkt so, daß Lerninhalte besser verankert und behalten werden.

Geschichtsunterricht über das Thema „Ägypten“ ... Als die Pyramiden zur Sprache kommen, fertigt Frau WINTER eine Skizze an der Tafel an. Einige Schüler nennen mit Anzeichen von Langeweile die Grundseitenlänge der Cheopspyramide. Daraufhin fordert Frau WINTER die Schüler auf, ihre Jacken und Mäntel anzuziehen. Sie verläßt mit den verdutzt dreinschauenden Schülern das Schulgebäude und schreitet mit ihnen auf einem nahe gelegenen Feldweg eine Seitenlänge von 230 Metern ab (Auszug Fallbericht WINTER 231194).

5.5 Hintergrundarbeit

Auf diese Dimension soll ausführlicher eingegangen werden, da sie für die professionelle Entwicklung die wohl wichtigste ist. Denn Hintergrundarbeit können Pädagogen weitgehend selbst gestalten. Sie können sich in ungestörte Räume zurückziehen, die Zeit selbst einteilen und eigene Materialien erstellen, überprüfen und verwerfen oder überarbeiten. Hintergrundarbeit schafft Voraussetzungen für spontanes professionelles Handeln in den übrigen vier Dimensionen. Was dies bedeuten kann, zeigt ein weiteres Fallbeispiel.

„Mein Ausgangspunkt ist immer der Schreibtisch, der Bleistift und das Papier. Und dann überlege ich mir, wie kann ich das für mich umsetzen, wie setze ich das in den nächsten Tagen im Unterricht um. Zum Beispiel bei Rollenspielen ist es ein Unterschied, ob ich sage: Du, Klaus, bist jetzt ein Psychologe, und an die Tafel schreibe: Klaus ist der Psychologe, oder ob ich ein Schild ausdrücke, da steht dann: Dr. Soundso, Psychologe, das ist für die Art und Weise, wie die Schüler das spielen, schon ein Unterschied. Wenn ich beim Computer eine Leermatrix habe und nur noch Namen eingeben muß und alles andere ist schon vorformatiert, dann ist das ganz kurzfristig zu erstellen. Das ist doch kein Mehraufwand. Das kostet zunächst viel Arbeit, hat aber bei mir auch viel mit Motivation zu tun, das mach' ich auch gerne; und ich denke, auch für die Kinder ist das besser. Ich spüre das an der Resonanz“ (Interview SCHILLER 0295).

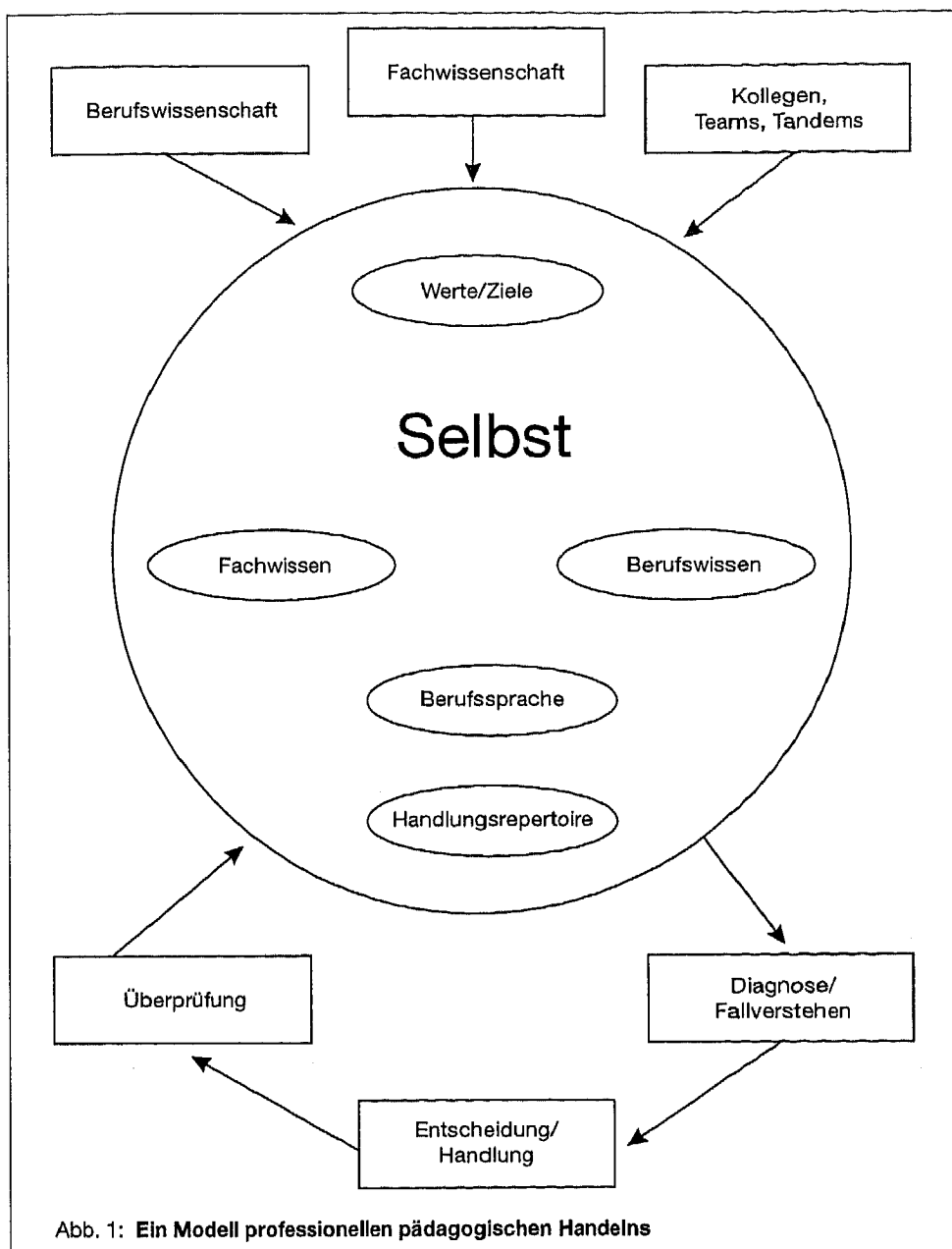
Hintergrundarbeit ist Planungs- und Produktionsarbeit, die dem Unterricht zeitlich vorgelagert ist. Hier treten kumulative Effekte auf. Eine Art Leermatrix wurde schon vor längerer Zeit eingerichtet und wird jetzt bei Bedarf aktiviert. Hintergrundarbeit stützt und entlastet den pädagogischen Interaktionsarbeiter. Hintergrundarbeit ist auch Archivarbeit, also Sicherung von Arbeitsergebnissen nach dem Unterricht. Jederzeit zugängliches Material ist ein wichtiger Faktor beim effizienten Umgang mit den eigenen Energien. Dieses Material wird ständig angepaßt und erneuert, wobei die Erfahrungen aus dem Unterricht systematisch ausgewertet werden. Und die Arbeit im Hintergrund ist motivierend, wird gern getan. Das hängt auch damit zusammen, daß hier ein ungewöhnlich großer Gestaltungsspielraum besteht.

Im Fall von Herrn SCHILLER wird die Hintergrundarbeit durch eine ungewöhnliche technische Infrastruktur unterstützt. Herr SCHILLER verfügt über einen eigenen Arbeitsraum im Haus, der als Medienarchiv, Studio, Bibliothek und pädagogische Werkstatt dient. Hier sind Videobänder, Kassetten, CDs, Bücher, Zeitungsausschnitte und andere Materialien in Schränken und Regalen übersichtlich angeordnet. Die Materialien werden mit Hilfe des PC archiviert, so daß ein Zugriff mittels Stichwörtern möglich ist. Diese Infrastruktur erlaubt es, in kurzer Zeit Unterrichtsmaterialien abzurufen, auszuwählen und neu zu kombinieren. Sie stellt eine Entlastung dar, weil die Unterrichtsvorbereitung in Zeiten hoher Belastung durch andere Aufgaben (Korrekturen, Abitur, Schulentwicklungsaufgaben) erheblich abgekürzt werden kann.

6. Professionelles Selbst

Wenn bisher der Eindruck hervorgerufen wurde, das Handlungsrepertoire sei die entscheidende Größe bei der Verwirklichung von Professionalität, dann muß an dieser Stelle deutlich gemacht werden, daß dies keineswegs der Fall ist. Ein fehlendes Handlungsrepertoire ist ein zentrales Hindernis bei der Verwirklichung von Professionalität; es selbst ist jedoch nicht die treibende Kraft, die eine individuelle Professionalisierung auslöst und in Gang hält. Bevor jedoch etwas über diese treibende Kraft ausgesagt werden soll, werden alle Komponenten des Modells, in dem professionelles Handeln hier beschrieben wird, kurz benannt.

Um das Handlungszentrum zu benennen, von dem aus Wahrnehmungen, Wissensbestände und Handlungsrepertoires miteinander verbunden werden, wird der Begriff des professionellen Selbst eingeführt. Das professionelle Selbst ist ein



überdauerndes organisierendes Zentrum, dessen Kern Werte und Ziele darstellen (CSIKSZENTMIHALYI 1995).

Das professionelle Selbst enthält sein eigenes Entwicklungsprogramm; es setzt sich auch ohne äußeren Druck immer wieder neue Ziele und betrachtet die eigene berufliche Weiterentwicklung und die Erweiterung der beruflichen

Handlungskompetenz als lohnende Aufgabe auch dann, wenn äußere Anreize fehlen. Herr SCHILLER gibt sich mit dem erreichten Stand seiner Methodenkompetenz nicht zufrieden, er experimentiert immer wieder mit neuen Verfahren. Frau HEGEL schiebt die Grenzen ihres Körperselbst immer weiter in die pädagogische Arbeit hinein, sie setzt ihren eigenen Körper, ihre Stimme, Mimik und Gestik auf überraschende und riskante Weise ein und überschreitet dabei Grenzen, die sie sich bisher gezogen hat. Herr KRONER ist zum Spezialisten für projektförmiges Arbeiten in stabilen Kleingruppen geworden, Herr BÖTTCHER ist Experte für pädagogisches Konfliktmanagement, Frau WAGNER erprobt Moderationsmethoden auf den Jahrgangsstufen 8 und 9. Frau RIESENHUBER bemüht sich um die Erweiterung ihres Handlungsrepertoires in der Dimension „Soziale Strukturbildung“.

Motivationspsychologisch könnte man es so ausdrücken: Lehrerinnen und Lehrer mit einem professionellen Selbst sind intrinsisch motiviert, sich lebenslang weiterzubilden. Es gibt keinen Stillstand und kein Ende der professionellen Entwicklung. Sie sorgen dafür, daß sie ständig genügend Feedback bekommen und mit ihren Interaktionspartnern und zugleich mit sich selbst in Föhlung bleiben. Der Begriff des professionellen Selbst kann in weiten Bereichen die Funktion des älteren Begriffs „Lehrerpersönlichkeit“ übernehmen. Denn die meisten Eigenschaften, die Lehrerinnen und Lehrern zugeschrieben werden, sind nicht durch Persönlichkeitsstrukturen bedingt, sondern Ausdruck eines Handelns in pädagogischen Systemen und innerhalb einer bestimmten Berufskultur.

Zum professionellen Selbst gehört auch ein sorgfältiges und bewußtes Zeitmanagement. Pädagogische Handlungen werden geplant und vorbereitet, Erfahrungen werden durch Dokumentieren und Archivieren gesichert. Das professionelle Selbst entsteht in der Auseinandersetzung mit Arbeitsaufgaben, wie durch den Handlungs-, Entscheidungs- und Überprüfungszyklus im unteren Teil der Abbildung 1 verdeutlicht wird. Es entsteht aber auch beeinflusst von Ausbildung, Berufssozialisation, Kontakt mit Kollegen und Vorgesetzten. Dies wird durch die im oberen Teil der Abbildung genannten Faktoren berücksichtigt.

Die Entwicklung des professionellen Selbst wird vielfach auf der Grundlage besonderer Methoden betrieben. Zu diesen Methoden gehören die Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten (FENKART/KRAINZ-DÜRR 1996), Kooperationsprojekte von Lehrerinnen und Erziehungswissenschaftlern zur Selbstklärung (OBERG/UNDERWOOD 1992) oder classroom-based teacher development (THIESSEN 1992). In einem Erfahrungsbericht zur Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten heißt es:

„Professionalität bedeutet jedoch nicht nur Ausbildung eines neuen Selbstbewußtseins für einen Berufsstand, gewissermaßen ein ‚Gesellschaftsfähig Machen‘: Viele Teilnehmerinnen weisen auf ganz konkrete Beispiele für fachliche Professionalisierung hin, z. B. in der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung. Andere betonen, daß sie in schwierigen Situationen auf eine Bandbreite von Handlungsmustern ... zurückgreifen können. Das heißt, daß sie sich des eigenen Repertoires bewußt sind und die Möglichkeit haben, auszuwählen ... Professionalisierung bedeutet in diesen Beispielen bewußteres und überlegteres Arbeiten ... Zu einem professionelleren Umgang mit dem Lehrberuf gehört auch das Weitergeben von Wissen und Erfahrung an andere“ (FENKART/KRAINZ-DÜRR 1996, S. 194).

Methodisch stellt die Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten eine Annäherung an die Handlungsforschung dar, wobei hermeneutische Verfahren eine

wichtige zusätzliche Rolle spielen. Das Subjekt erforscht sich selbst; jedoch kommt es dabei nicht zu einer Selbstbetrachtung oder Selbstbespiegelung, sondern das Selbst wird im Medium seiner eigenen Arbeitstätigkeit sichtbar. Der Arbeitsplatz Schule wird zum Lernort für den professionellen Pädagogen. Hier lassen sich Verbindungslinien zur organisationsbezogenen Professionalisierungstheorie H. GEISSLERS (1995) herstellen, der unter Bezug auf E. WENIGER fordert, berufspädagogisches Handlungswissen zum Ausgangs- und Bezugspunkt aller Qualifizierungsmaßnahmen zu machen.

Lehrerprofessionalität entsteht im Medium der Lehrerarbeit, ist also nicht nur Qualifizierung, sondern Subjektwerdung. Anders gesagt: Wir haben es mit einem Bildungsprozeß durch pädagogische Arbeit zu tun. Professionalisierung als individuelles Entwicklungsproblem läßt sich bildungstheoretisch in Anknüpfung an die Arbeiten H. GEISSLERS (1996) präziser fassen. Dieser Theorie zufolge wirkt das Individuum als Selbsterzieher auf sein eigenes Arbeitslernen ein (vgl. GEISSLER 1996, S. 157). Dies geschieht innerhalb einer speziellen Arbeitsorganisation, der Schule.

„Dieser Prozeß des Arbeitslernens, der sich auf die Qualität des Arbeitens bezieht, wird auf einer systemisch übergeordneten Ebene durch Selbsterziehungsprozesse gesteuert. Die dort ablaufenden Prozesse greifen als ‚produktive Störungen‘ in den Ablauf der Aktivitäten der Qualitätssicherung der Arbeit ein, labilisieren die dort vorherrschenden Routinen des Arbeitens und seiner Qualitätssicherung und provozieren Arbeitslernen. Diese selbsterzieherischen Aktivitäten bedürfen schließlich auch ihrerseits einer Steuerung. Sie kommt von der systemisch oberen Ebene, die sich dadurch auszeichnet, daß das Subjekt sich hier um die Vergewisserung, Überprüfung und ggf. Weiterentwicklung seiner letztlich existenziellen Sinnorientierungen bemüht. Die sich dabei vollziehenden Aktivitäten bilden als Identitätsentwicklungsprozeß den Kern dessen, was man als Bildungsprozeß bezeichnet“ (GEISSLER 1996, S. 264).

GEISSLERS Ausführungen sind nicht auf das Lernen von Pädagogen innerhalb der Organisation Schule beschränkt, sie beanspruchen, auf alle Organisationen zuzutreffen, in denen Menschen sich durch Arbeit entfalten und Subjekt werden. Ungeachtet der Besonderheiten pädagogischer Tätigkeit scheint es mir wichtig zu sein, daran festzuhalten, daß es sich um eine berufliche Arbeit innerhalb eines Organisationskontextes handelt, der durch diese Arbeit selbst mit hervorgebracht und modifiziert wird. Das professionelle Selbst entsteht also im Medium von individueller Unterrichtsarbeit und Kooperation. Es wird gesteuert durch einen subjektiven Kern, den Entwurf einer idealen professionellen Identität.

Im Anschluß an D. BENNER (1991) führt GEISSLER aus, daß der Bildungsprozeß als Selbstbestimmungsprozeß zu fassen ist, in dem es immer wieder darum geht, die eigene Unvollkommenheit zu erkennen und zu überwinden. Dies ist jedoch nur möglich, wenn das Subjekt aus sich selbst heraustritt. „Sich zu verstehen, und zwar so, wie man ist, und so wie man sein sollte, kann nicht gelingen, wenn man nur um sich selber kreist, sondern setzt die Auseinandersetzung mit dem anderen, d. h. der Anerkennung eines So-Seins und der Erschließung seiner besseren Möglichkeiten, voraus“ (GEISSLER 1996, S. 259f.). Das Selbst erfährt über sich also nur etwas, wenn es sich dem anderen und der Aufgabe, die es „draußen“ zu bearbeiten gilt, zuwendet. Die bewußte Hinwendung zur eigenen Arbeitsaufgabe und zu den Interaktionspartnern im eigenen Arbeitsbereich führt also indirekt zur Erfahrung des Selbst. Hieraus entstehen nämlich erst Anlässe für die Subjektwerdung: „Mit seiner absoluten Unvollkommenheit so umzugehen, daß sie zum ständigen Anlaß einer weitestgehenden Vervollkommnung wird, ist die Aufgabe, in Auseinandersetzung mit der der Mensch zum Subjekt wird“ (ebd., S. 260).

Professionalisierungstheoretisch lassen sich diese Aussagen folgendermaßen paraphrasieren: Ein professionelles Selbst entsteht aus der Auseinandersetzung mit der eigenen Unvollkommenheit, wenn diese nicht nur wahrgenommen, sondern auch als bearbeitbar erlebt wird. Hier sind zwei Risiken auszumachen. Das erste Risiko besteht darin, die eigene Unvollkommenheit so anzunehmen, wie sie ist, und sie auf die äußeren Umstände zurückzuführen. Hier können beispielsweise soziale Faktoren genannt werden, die eigene (schlechte) Ausbildung, das Bildungssystem, die Struktur der Schule usw. Das zweite Risiko besteht dar-

in, die eigene Unvollkommenheit zu leugnen und sich selbst Perfektion zuzuschreiben. Empirisch betrachtet, ist dieses zweite Risiko allerdings bei Lehrerinnen und Lehrern gering.

7. Ausblick

Das hier vorgestellte Modell pädagogischer Professionalität ist in der Absicht entwickelt worden, eine Heuristik zu gewinnen, die als Orientierungshilfe bei der Neustrukturierung von Ausbildung und Fortbildung dienen kann. Bei der Datenanalyse zeigte sich dann, daß Bezüge zu einer Theorie der Entwicklung des Selbst im Erwachsenenalter hergestellt werden können (und vielleicht müssen), die es ermöglichen, Professionalisierung nicht nur gezielt zu betreiben, sondern ihrerseits kritisch zu reflektieren und zu verbessern. Daß die Professionalisierung der Pädagogen selbst ein pädagogisches beziehungsweise andragogisches Problem darstellt, macht den Fall für das empirische Forschungsdesign allerdings noch um einiges schwieriger. Gleichwohl sind pragmatische Lösungen möglich und sinnvoll.

Neuere Studien, in denen empirische Methoden mit Methoden der Handlungsforschung verknüpft werden, zeigen, daß fünf Faktoren zusammentreffen müssen, damit die Handlungskompetenz von Lehrpersonen erweitert wird (JOYCE/SHOWERS 1995, S. 107 ff.): Theorie, Demonstration (modeling), Praxis/Simulation, Feedback und Peer Coaching.

Neu entdeckt wurde die Bedeutung der metakognitiven Variable „self-teaching“. In dieser metakognitiven Variablen „self-teaching“ ist implizit die Frage nach dem Subjekt des Professionalisierungsprozesses enthalten. Damit ist auch der für die Lehrerprofessionalität so wichtige Faktor der Autodidaktik angesprochen, auf den M. HUBERMAN (1992) und E. TERHART (1994) mehrfach ausdrücklich verwiesen haben. Ergebnisse der psychologischen Motivationsforschung, der pädagogischen Theorie der Subjektwerdung, der Theorie des Organisationslernens und schließlich der an konkreten Veränderungen interessierten Lehrerforschung, die mit experimentellen Methoden arbeitet, führen übereinstimmend zu folgendem Ergebnis:

Professionellwerden ist ein Prozeß, der von einem subjektiven Kern aus seinen Antrieb erhält, nämlich der Erkenntnis der eigenen beruflichen Unvollkommenheit in Verbindung mit dem Entwurf eines fähigeren, weniger unvollkommenen beruflichen Selbst. Diese Erkenntnis findet im Kontext entwicklungsfördernder kollegialer Interaktion statt und erfolgt in der Hinwendung zu den eigenen Arbeitsaufgaben. Durch Simulation und Übung ist eine schrittweise Verbesserung der Praxis möglich, sofern hierfür theoretische Modelle zur Verfügung stehen und metakognitive Kompetenzen den Prozeß des selbstgesteuerten Lernens unterstützen. Angesichts der Defizite in der kollegialen Kommunikation (vgl. dazu ironisch TERHART 1987) mag dies idealisierend erscheinen, Erfahrungen mit anspruchsvollen Maßnahmen der Lehrerfortbildung sprechen jedoch dafür, daß entwicklungsfördernde kollegiale Interaktion möglich ist.

Wenn das hier vorgestellte Modell empirisch gültig ist, ergeben sich in Verbindung mit bildungspolitischen Zielen weitreichende Konsequenzen für die Gestaltung der Lehreraus- und -fortbildung. Einige davon sollen kurz skizziert

werden (ausführlicher dazu: Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen 1996).

Lehrangebote der Hochschule sind nicht nur hinsichtlich ihres wissenschaftlichen Gegenstandes praxisbezogen und praxisrelevant, sondern auch hinsichtlich ihrer potentiellen Funktion als Modell eines gelungenen Arrangements von Lernbedingungen. Konkreter gesprochen: Sie sind ein Modell für pädagogisch begründete soziale Strukturbildung, für pädagogische Interaktionen und Kommunikationshandlungen, für pädagogische Gestaltung und für Hintergrundarbeit wie Planung, Evaluation, Reflexion. Allerdings üben sie diese Modellfunktion auch dann aus, wenn sie nicht optimal gestaltet sind, dann aber eher im Sinne eines heimlichen und unerwünschten Lehrplans.

Die immer wieder beschriebene Theorieabstinenz der Lehrerschaft kann teilweise darauf zurückgeführt werden, daß explizites theoretisches Wissen zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenzen in Interaktionssituationen unmittelbar nichts beiträgt. Können beruht auf implizitem Wissen, vor allem auf prozeduralen und sozialen Wissensanteilen, die teilweise unbewußt bleiben und nicht in explizite Theorien übersetzt werden können. Gleichwohl gibt es genügend empirische Anhaltspunkte dafür, daß wissenschaftliches Wissen bei der pädagogischen Hintergrundarbeit, bei strategischen Entscheidungen und bei der Wahl von Methoden von großem Nutzen ist. Aber auch für die Anteile prozeduralen und sozialen Wissens stellt sich die Frage, ob im Rahmen der Lehrerbildung geeignete Lernumgebungen geschaffen werden können, in denen diese interaktionsbezogenen Kompetenzen ausgeformt werden.

Lehrveranstaltungen für angehende Pädagogen sind deshalb als didaktische bzw. pädagogische Erfahrungsfelder zu betrachten, in denen Handlungsrepertoires aufgebaut werden und ein pädagogisches Selbstverständnis erworben wird. Dies aufnehmend, sind an den Universitäten „didaktische Werkstätten“ einzurichten, in denen neue Lehr- und Lernformen simuliert und erprobt werden können. Und schließlich ist das durch Simulation erworbene Repertoire in der realen Handlungssituation zu verfestigen. Das bedeutet, daß die Praxisphase – im Falle der Lehrerbildung die Arbeit in der Schule – mindestens auf ein ganzes Semester auszuweiten ist. Und es bedeutet, daß während dieser Praxisphase durch die Mitarbeit an Unterrichts- und Schulprojekten pädagogisches Handeln eingeübt und überprüft werden kann (konkrete Empfehlungen dazu in: Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen 1996). Parallel dazu hat die Erziehungswissenschaft ihr Verständnis als Berufswissenschaft für praktisch tätige Pädagogen zu klären – etwa in Analogie zur Klinischen Psychologie als Berufswissenschaft für Psychotherapeuten. Möglicherweise führt dies zur Herausbildung einer praxisnahen Teildisziplin oder zu einer Bündelung von Teildisziplinen.

Praktische Konsequenzen ergeben sich auch für die Gestaltung von Lehrerarbeitsplätzen und für die Entwicklung der Organisation Schule. Hintergrundarbeit, die Kooperation erfordert, sollte zu einem größeren Teil innerhalb der Organisation Schule stattfinden. Das setzt entsprechende Arbeitsmittel voraus. Es erfordert auch eine Neustrukturierung der Lehrerarbeitszeit, die zu größerer Präsenz am Arbeitsplatz führt, ohne Lehrerinnen und Lehrer jedoch zusätzlich zu belasten (BAUER 1992; BAUER/KOPKA/BRINDT 1996, S. 245 ff.; zur Kooperation: BAUER/KOPKA 1996).

Ebenso wichtig wie die skizzierten Konsequenzen für die Organisation und inhaltliche Gestaltung von pädagogischer Professionalisierung sind die Konsequenzen für individuelle Bemühungen um die Erweiterung der eigenen professionellen Handlungskompetenz. Handlungsrepertoire und professionelles Selbst werden auch, vielleicht sogar in erster Linie, durch die kleinen, sich iterativ in ihrer Wirkung verstärkenden Schritte des an seiner eigenen Professionalität arbeitenden Subjekts entwickelt.

Die Erziehungswissenschaft wird ihre Rolle als Berufswissenschaft für alle Pädagogen dann wahrnehmen können, wenn sie metakognitive Kompetenzen vermittelt, welche die Planung und Reflexion pädagogischen Handelns auf einer empirischen Grundlage ermöglichen. Hierzu gehört, daß angehende Lehrerinnen und Lehrer ein realistisches, erziehungswissenschaftlich fundiertes Bild ihrer eigenen Kompetenzentwicklung erhalten. Modelle pädagogischer Professionalität sollten also Bestandteil des pädagogischen Grundstudiums werden. Andernfalls werden immer wieder falsche Erwartungen hinsichtlich der „Umsetzbarkeit“ wissenschaftlicher Theorien in der Praxis bei Studierenden ge-

weckt. Das Scheitern dieser Erwartungen begünstigt dann wiederum eine theorieabstinente Haltung. Mit ihren methodisch-technischen, konstruktiven und handlungsorientierten Beiträgen schließlich fördert die Erziehungswissenschaft durch Experiment, Simulation, Training und professionelle Beratung nicht nur das Wissen um pädagogische Prozesse, sondern auch pädagogisches Können, das in wirksam organisierten Lern- und Erziehungsarrangements auf geplant-ungeplante Weise entsteht, ohne daß man präzise sagen könnte, auf welche Weise dies geschieht.

Literatur

- BAUER, K.-O.: Von der mechanischen zur professionellen Organisation der Schule. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) 12 (1992), S. 325–340.
- BAUER, K.-O./KOPKA, A.: Wenn Individualisten kooperieren. In: H.-G. ROLFF/K.-O. BAUER/K. KLEMM/H. PFEIFFER (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 9. Weinheim/München 1996, S. 143–186.
- BAUER, K.-O./KOPKA, A./BRINDT, S.: Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim/München 1996.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. München ²1991.
- BÖTTCHER, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim/München 1996.
- BROMME, R.: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern 1992.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: Dem Sinn des Lebens eine Zukunft geben. Eine Psychologie für das dritte Jahrtausend. Stuttgart 1995.
- DENZIN, N. K.: The Art and Politics of Interpretation. In: N. K. DENZIN/Y. S. LINCOLN (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. London 1994, S. 500–515.
- FENKART, G./KRAINZ-DÜRR, M.: „... alles, was der Fall ist.“ Professionalisierung von LehrerInnen durch Fallarbeit. In: M. SCHRATZ/J. THONHAUSER (Hrsg.): Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Innsbruck/Wien 1996, S. 173–201.
- FLAAKE, K.: Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt a. M./New York 1989.
- GEISSLER, H.: Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim ²1995.
- GEISSLER, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Weinheim 1996.
- GEMEINSAME KOMMISSION FÜR DIE STUDIENREFORM IM LAND NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.): PERSPEKTIVEN: STUDIUM ZWISCHEN SCHULE UND BERUF. NEUWIED 1996.
- GLASER, B./STRAUSS, A.: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago 1967.
- HIRSCH, G.: Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang zwischen Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim/München 1990.
- HUBERMAN, M.: Teacher Development and Instructional Mastery. In: A. HARGREAVES/M. G. FULLAN (Hrsg.): Understanding Teacher Development. New York 1992, S. 122–142.
- HÜBNER, P.: Die Vereinigung des Berliner Schulsystems und das Problem zweier pädagogischer Berufskulturen. In: W. BÖTTCHER (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim/München 1996, S. 202–220.
- JOYCE, B./SHOWERS, B.: Student Achievement through Staff Development. New York ²1995.
- ÖBERG, A./UNDERWOOD, S.: Facilitating Teacher Self Development: Reflections on Experience. In: A. HARGREAVES/M. G. FULLAN (Hrsg.): Understanding Teacher Development. New York 1992, S. 162–177.
- SCHWÄNKE, U.: Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß. Weinheim/München 1988.
- SILVERMAN, D.: Interpreting Qualitative Data. London 1993.
- STRAUSS, A.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1994.
- STRAUSS, A./CORBIN, J.: Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996.
- TERHART, E.: Kommunikation im Kollegium. In: Die Deutsche Schule 79 (1987), S. 440–450.

- TERHART, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/Wien 1991.
- TERHART, E.: Zur Berufskultur der Lehrerschaft: Fremd- und Selbstdeutung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 42 (1994), S. 132–144.
- TERHART, E.: Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Befunde und Konsequenzen. In: W. BÖTTCHER (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim/München 1996, S. 171–201.
- TERHART, E./CZERWENKA, K./EHRICH, K./JORDAN, F./SCHMIDT, H. J.: Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt a. M. 1994.
- THIESSEN, D.: Classroom-Based Teacher Development. In: A. HARGREAVES/M. C. FULLAN: Understanding Teacher Development. New York 1992, S. 85–109.
- WAHL, D.: Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim 1991.
- WAHL, D./WÖLFING, W./RAPP, G./HEGER, D.: Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozenten-training. Weinheim ³1993.

Abstract

Based on qualitative empirical studies (participant observation, interviews, and data analysis as grounded theory), five dimensions of professional pedagogical competencies are identified. The concept of a "professional self" is introduced to explain professional development. Professional teachers are seen as self-educators who overcome their own professional imperfection through self-observation and continuous reflection on their own practice. Organizational environments can either promote or impede such a professional development.

Anschrift des Autors

Dr. K.-O. Bauer, Institut für Schulentwicklungsforschung, Universität Dortmund,
44221 Dortmund